

FRANCESCA DE VITIS

A casa come a scuola. Riflessioni a margine di una pedagogia della vicinanza.

Assegnista di Ricerca in discipline pedagogiche - Unisalento

Riassunto.

L'emergenza epidemiologica COVID-19 ha determinato una "sovversione" dei modelli educativi e dei processi di insegnamento- apprendimento. Dall'educazione formale all'educazione informale fino all'educazione formale si sono resi necessari dei "provvedimenti educativi di vicinanza" che hanno consentito di esercitare una "pedagogia della vicinanza" che se da una parte ha rispolverato l'esemplarità di "vecchi esperimenti didattici multimediali" dall'altro ha reso evidente la "distanza" del corpo docente dalla tecnologia. L'attuale momento storico segna inequivocabilmente non il cambiamento in sé, bensì la *quantità* del cambiamento da un punto di vista educativo e formativo. Si scorge la possibilità di un rinnovamento epistemologico che tende a considerare la tecnologia non come uno strumento a servizio della scuola e della società, bensì un valore aggiunto.

Abstract.

The epidemiological emergency COVID-19 has determined a "subversion" of educational models and teaching-learning processes. From formal education to informal education up to formal education, "educational measures of closeness" have become necessary which have allowed us to exercise a "pedagogy of closeness" which if on one hand has dusted off the exemplarity of "old didactic experiments multimedia" on the other made clear the "distance" of the teaching body from technology. The current historical moment unequivocally marks not the change itself, but the amount of change from an educational and training point of view. We can see the possibility of an epistemological renewal that tends to consider technology not as an instrument at the service of the school and society, but an added value.

Parole chiave: processi di apprendimento, tecnologia, cambiamento, educazione.

Keywords: learning processes, technology, change, education.

1. A lezione dal Maestro Alberto Manzi

Sono trascorsi 60 anni fa, dall'innovazione dell'educazione televisiva per merito del Maestro Alberto Manzi, privi del vissuto dell'esperienza epidemiologica mondiale. Oggi l'esperienza epidemiologica mondiale urla a gran voce la necessità di far appello ad una forma ragionevole di apprendimento mediatico e tecnologico per evitare un brusco arresto dei processi formativi.

Nella maggior parte dei paesi europei la scuola non si è fermata¹. E nella grande comunità di esperti delle scienze umane, in pochi, fino al 7 marzo 2020, avrebbero immaginato che l'utilizzo dei *device* sarebbe stata l'unica possibilità di garanzia “in remoto” per la scuola di non fermarsi.

Una scuola che fino a qualche giorno prima del marzo 2020, manifestava nei confronti della tecnologia un atteggiamento di sospetto e poca fiducia nella possibilità di arricchimento del processo di insegnamento con strumenti metodologici propri della stessa tecnologia.

Ricordiamo come che dal 1960 al 1968, con il programma RAI “*Non è mai troppo tardi*” del maestro Alberto Manzi, la TV ha rappresentato la possibilità “in remoto” di far conoscere la scuola ai cittadini, e in particolare a quella parte di cittadini che per svariate ragioni avevano abbandonato la scuola o non l’avevano mai cercata.

Sappiamo bene che oggi la situazione è completamente diversa. Non abbiamo a che fare con processi di alfabetizzazione di base e l’impegno pedagogico che si configura è di tutt’altro tipo. Un impegno pedagogico che trova corrispondenza in quella forma d’insegnamento che già negli anni ’60 era molto cara al Maestro Alberto Manzi: “ciò che occorre è insegnare a pensare, piuttosto che insegnare dei pensieri”.

¹ *La didattica a distanza negli altri Paesi europei. Breve panoramica a cura dell’unità Italiana di Eurydice*, in <http://www.indire.it/2020/03/23/la-didattica-a-distanza-negli-altri-paesi-europei-breve-panoramica-a-cura-dellunita-italiana-di-eurydice/> (consultato maggio 2020).

L'idea che la televisione potesse rappresentare un valore aggiunto, negli anni '60 guidò Alberto Manzi a non fare della televisione un semplice strumento al servizio della scuola. La sua tensione pedagogica lo orientava alla ricerca del riconoscimento della specificità del *medium* accompagnato sempre da quella che lui chiamava "tensione cognitiva" rintracciata da Manzi - scrive Farnè - "nel desiderio che spinge a conoscere la realtà, a porsi domande e a cercare risposte, e su cui l'insegnante co-costruisce con gli allievi il percorso di insegnamento e apprendimento"².

Nel tempo COVID-19 la scuola non si è fermata. Nonostante le difficoltà ha continuato nel suo impegno, per cercare di essere accanto ai suoi alunni e studenti in questo momento di criticità socio-educativa "aumentata".

I dati ISTAT fotografano dati sconcertanti: il 12,3% dei ragazzi tra 6 e 17 anni non ha un computer o un tablet a casa e secondo i dati del MIUR il 6% di tutti gli studenti non accede a nessun tipo di didattica on line, perché non offerta dagli insegnanti o perché non arriva la linea.

La DaD (Didattica a distanza) o DaDE (Didattica a distanza di emergenza) ha messo in rilievo le debolezze strutturali e formative del nostro sistema scolastico, aumentando i malesseri di un'educazione sospesa in riferimento alla povertà sociale, educativa ed economica delle famiglie con l'evidente problematicità di come continuare a garantire processi di inclusione sociale nei confronti delle categorie più fragili.

² Roberto Farnè, *Perché ancora oggi "non è mai troppo tardi"* (2014) in https://www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS_ITEM:2518 (consultato aprile 2020)

E in un'epoca di ipertecnologia, sembra un paradosso, che sia ancora la TV ad avere il primato della *specificità del medium* in grado di raggiungere la quasi totalità della popolazione, rispetto al web. Ancora una volta, dopo 60 anni, è l'accordo firmato da Rai e Ministero dell'Istruzione con la campagna di *#lascuolanonsiferma* ad offrire contenuti culturali in grado di raggiungere la maggior parte degli alunni e studenti, e comunque fruibili su ogni dispositivo tecnologico.

Onore al merito sicuramente, ma le problematiche pedagogiche restano. Ed oggi, come ai tempi di maestro Manzi: "i ragazzi vivono in scatola (casa, macchina, scuola, macchina, casa, tv), non hanno la possibilità di pensare situazioni nuove, prepararsi all'imprevisto. Eppure hanno bisogno di libertà, di rischio, di cominciare a vivere le piccole cose, ad avere sensazioni nuove, forti, traumatizzanti. E solo andando fuori, vivendo fuori, poter vivere l'odore della pioggia, la musica del vento, riscoprire l'uso dei suoni, il buio di notte, la luna, la scoperta del silenzio, il gusto della pioggia sul viso, l'alba, la notte...ora tutte queste cose le debbono avere. Hanno il diritto di averle, per crescere armoniosamente"³.

Le parole di Maestro Manzi sono altisonanti in tempi di COVID-19. Rispecchiano l'attualità di alcuni principi pedagogici, anch'essi nella tempesta dell'emergenza epidemiologica, che accompagnano dagli inizi del '900 la ridefinizione dei processi di insegnamento-apprendimento:

³ idem

- l'esperienza di apprendimento vissuta nella pienezza di un apprendimento significativo;
- l'esperienza della socializzazione come fondamento per una comunità democratica;
- la corresponsabilità educativa scuola-famiglia;
- il garantire a tutti opportunità di successo formativo.

L'emergenza epidemiologica non ha risparmiato nessuno. Ci troviamo ad affrontare un'emergenza pedagogica che nella prospettiva del "possibile" necessita di riflessioni attente alla ricerca di nuove modalità formative ed educative di tipo strutturale, che da COVID-19 in poi dovranno confrontarsi inevitabilmente con l'utilizzo della tecnologia per la progettazione dei processi di apprendimento.

2. Dall'educazione sospesa all'educazione possibile

Il tempo COVID-19 ci sta dimostrando quanto l'impegno pedagogico degli ultimi decenni non sia stato sufficiente ad evitare di considerare la tecnologia come uno strumento al servizio della scuola, piuttosto che un *valore aggiunto* nei processi di insegnamento-apprendimento.

Il monito di "*non è mai troppo tardi*" rappresenta per la ricerca pedagogica la guida per evitare di disperdersi nel mare magnum della Dad o Dade che se da un lato ha permesso di "abbattere la distanza", dall'altro lato la lontananza dallo spazio e dal tempo dell'apprendere a vivere a scuola ha svilito la relazione educativa che rappresenta il cuore pedagogico del processo di insegnamento-apprendimento.

Tra le tante questioni pedagogiche da affrontare, centrale è la questione di rintracciare, ancora oggi, il *valore aggiunto* che la tecnologia potrebbe effettivamente apportare all'educazione per il raggiungimento di importanti obiettivi pedagogici, implementando, per quanto è possibile, una modalità di fare insegnamento che consideri la pluralità di intelligenze, evitando di trattare tutti allo stesso modo (Gardner, 2005, p.54)

Scrivendo Gardner: “[...] le tecnologie non possono di per se stesse identificare – e ancor meno – raggiungere gli obiettivi pedagogici più importanti. Questo è un compito delle comunità, tutt’altro che facile e banale. Sollecitati dalla riflessione sulla rivoluzione cognitiva, proponiamo qui due importanti obiettivi pedagogici: 1. incoraggiare forma di comprensione più profonda all’interno e attraverso le discipline e 2. “aprire” il processo pedagogico a un ventaglio di bambini più ampio possibile, specialmente quelli che non brillano nelle tradizionali intelligenze di tipo linguistico e logico.” (idem).

L’obiettivo pedagogico importante rimane sempre lo stesso: la comprensione profonda della conoscenza attraverso il ventaglio di intelligenze (Gardner, 1985) per alimentare in alunni e studenti la “capacità di interpretare” il reale, l’evento. La storica missione educativa della scuola, dal ‘900 in poi, oggi si trova a dover fare i conti con l’irruzione coatta della tecnologia nei processi di apprendimento.

Sono state tante le esperienze di didattica a distanza realizzate al tempo di COVID-19, in tutti gli ordini di scuola a livello nazionale ed europeo. Nel

contempo sono aumentati i messaggi di allerta da parte della comunità pediatrica e neuropsichiatrica sugli effetti non positivi di una eccessiva e prolungata esposizione all'utilizzo dei device.

Lo scenario della ricerca educativa appare molto diverso. Dal punto di vista teorico, le scienze della formazione, riconoscono la priorità di un dialogo interdisciplinare solido, per la ricostruzione di percorsi educativi possibili e diversi guidati dal principio di equità di accesso alle opportunità formative (Sen,2006) mantenendo ben fermo il paradigma del principio di auto-organizzazione dell'uomo (Morin,2020).

Il tempo COVID-19 che irrompe così anche nelle scienze pedagogiche, se da una parte porta a galla le “classiche” problematiche legate ai processi di insegnamento-apprendimento, dall'altra sollecita la riflessione sul “recupero” di categorie educative con le quali iniziare a ragionare intorno ad uno nuovo scenario di processi educativi “aumentati”, includendo anche la multimedialità e la tecnologia come formazione professionale del docente, se non si vuole decretare il “fallimento” della scuola.

La tensione tra tradizione e innovazione (Delors,1989) circoscritta e riferita ai processi educativi propri della scuola, urge oramai ad un'attenta analisi di implementazione dei processi innovativi nella tradizione e viceversa, dal momento che risulterebbe un errore pedagogico affrontare il cambiamento con la testa rivolta al passato.

In una visione d'insieme, l'emergenza educativa pandemica, possiamo circoscriverla a tre fenomeni essenziali (Marchesini, 2005, p.63)

1. L'*iperconnessione*, ha dimostrato che l'esperienza dello smart working, dell'homeschooling ha in maniera difforme ampliato la categoria spazio-tempo dell'utilizzo della rete, frantumando certezze epistemologiche proprie dei processi di insegnamento-apprendimento, e che ora hanno bisogno di re-inventarsi, prima tra tutte "l'essere in relazione".
2. La *destandardizzazione del digitale*, che per quanto riguarda i processi di apprendimento ha messo in luce non tanto il cambiamento degli schemi d'insegnamento, quanto piuttosto la parte più critica del processo legata all'introduzione "forzata" della tecnologia nella scuola e sugli effetti a lungo termine della stessa da un punto di vista formativo.
3. La *digitalizzazione* che sottrae alla scuola la possibilità di produrre una conoscenza ricca di emozioni (Gardner,2005) perché, come sosteneva P. Freire , " la scuola dovrebbe trasmettere il messaggio che il mondo non è dato, ma in costruzione, e che come esseri umani siamo incompiuti e quindi perfettibili e in continua opportunità di miglioramento. E che nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, ma ci si educa insieme".

Nel III millennio, la sindrome pandemica della scuola rileva la stessa problematica che il Maestro Manzi - in relazione al rapporto apprendimento/sistemi dei media e sulla scorta delle teorie pedagogiche che dal '900 in poi hanno proposto un nuovo modello di "essere e fare a scuola" - ci ha consegnato sessant'anni fa, ovvero sia cercare nella tecnologia la specificità del medium, il suo valore aggiunto per non rinunciare a:

- Consegnare agli alunni ed agli studenti gli strumenti per ragionare;
- Sviluppare il senso critico attraverso la rigosità di un metodo che non lascia nulla all'improvvisazione e attraverso l'esperienza personale esercita il gusto della scoperta e l'entusiasmo della curiosità;

- Educare a pensare, a riflettere, a sperimentare.

L'impegno pedagogico, da ora innanzi, è orientato verso un'educazione possibile, che fa tesoro del passato, del presente e del possibile per non ritrovarsi impreparata nell'affrontare una nuova situazione di emergenza.

3. Compiti e prospettive

La tecnologia non ha rappresentato oggi il cambiamento. Ciò che oggi è cambiato è la *quantità* del cambiamento (Postman, Weingartner, 1973, pp. 12-13). Di un cambiamento a cui non si può però cedere il passo. E in questo momento storico vengono in mente le teorie di McLuhan a proposito del *medium*.

McLuhan lo si ricorda per la sua formula "*il medium è il messaggio*" e per il contributo che egli stesso ha dato agli studi di antropologia dei media. Studioso di J. Dewey, McLuhan assunse a guida delle sue teorie l'aforisma deweyano del "noi impariamo ciò che facciamo", del legame indissolubile tra apprendimento ed esperienza e del ruolo fondamentale dell'ambiente nelle dinamiche educative. Per McLuhan, il nucleo della relazione apprendimento ed esperienza è da collocarsi nell'ambiente. È l'ambiente che assume la funzione del *medium*, all'interno del quale (ambiente) si collocano le percezioni del soggetto, gli atteggiamenti che assume, le sensazioni che sviluppa "in pratica tutte quelle cose che una persona impara a vedere, sentire e valutare" (ivi, 20).

Nelle sue argomentazione, emerge che la difficoltà maggiore con la quale McLuhan dovette confrontarsi fu quella di cercare di far ragionare i più, che per quanto riguarda il *medium*, trattasi di un televisore o di un giornale, il problema non è cercare di comprendere “il cosa” la televisione sta trasmettendo oppure “cosa” c’è scritto sul giornale, ma comprendere “in che modo la struttura o il processo dell’ambiente che agisce da medium riesce a manipolare i nostri sensi e i nostri atteggiamenti?” (idem).

In epoca pandemica, il rischio educativo, lo rintracciamo proprio in questo. All’interno, cioè, delle categorie del *medium* che non può essere interpretato come *servizio alla scuola*. A questo si aggiunge l’incertezza delle “riaperture delle scuole con la didattica classica” che aumentano le debolezze del futuro dei processi di apprendimento.

I nostri figli, i nostri studenti, i nostri alunni hanno trascorso in media tra le cinque e le sei ore al giorno *connessi* ad un device (pc, tablet, smartphone, etc.). “Cosa hanno imparato “fuori” dalla classe?” è l’interrogativo che ci si pone per iniziare a ragionare sulla spinosa questione di una possibile re-definizione dei processi di apprendimento.

Un interrogativo, da cui emergono riflessioni che mettono in discussione profondamente i processi di apprendimento da sempre pensati in una prospettiva concreta di relazione, di collaborazione, di cooperazione, di confronto, di scambio in una piccola comunità, appunto la classe, che fa

parte a sua volta di una grande comunità, che è la scuola. Quest'ultima a sua volta in relazione con il territorio locale e *glocale*.

Il costrutto di “fuori classe” è un eufemismo che, simpaticamente utilizzato dai canali multimediali per esprimere vicinanza, rappresenta la problematica educativa più urgente da affrontare, accanto ad una necessità formativa altrettanto avvertita della formazione dei docenti ad utilizzare metodologie innovative che possono concretamente essere utilizzate “fuori dalla classe”, in una forma mista che però non faccia disperdere l'essenzialità della relazione educativa.

In una situazione di “normalità” quando gli studenti sono in classe, “è praticamente inaudito che gli studenti svolgano una qualsiasi funzione nel determinare quali siano i problemi più interessanti da studiare o quali procedimenti debbano essere usati per valutare [...]. Esaminate i tipi di domande che gli insegnanti pongono nelle classi, e vi accorgerete che per lo più esse sono del tipo che viene chiamato tecnicamente “domanda convergente” [...] : che cos'è un nome? Quali furono le tre cause della guerra civile? Perché Bruto tradì Cesare? [...]” (ivi,23).

Ragionevolmente, la dimensione dell'apprendimento può assumere aspetti completamente diversi quando nel presentare un fatto, un evento accaduto, un problema sociale (è quello del COVID-19 certamente lo è!) lo studente, l'alunno viene coinvolto attraverso il confronto e la relazione nella ricerca di

spiegazioni e soluzioni a quell'evento stesso⁴ con il *rischio* che lo studente possa dare suggerimenti migliori anche dell'insegnante.

Siamo pronti a *rischiare* questo? Forse il paradigma della “centralità dello studente” si riferisce a questo? Tutte le certezze pedagogiche sono messe dolorosamente in discussione. Enfatizzare la “centralità dello studente” soltanto per una rispondenza normativa, significherebbe impoverire secoli di elaborazione teorica e sperimentazione scolastica, sulla quale ancora oggi si tentano rivoluzioni metodologiche importanti.

Al tempo di COVID-19, i tentativi di realizzare gli scenari tradizionali in un'aula virtuale sono stati tanti e diversi. Il MIUR ha messo a disposizione

⁴Significativo è il racconto di J. Bruner in *La cultura dell'educazione*, pp. 89-90 circa il progetto di Oakland: “Il progetto di Oakland è diretto da Ann Brown ed è oramai diventato il punto di riferimento per un consorzio di scuola sparse in tutto il paese. Il progetto raggiunge con facilità i soliti obiettivi: miglioramento della lettura, punteggi migliori ai test, tutta una serie di risultati finali che ci si aspetta da una riforma scolastica. Molto più significativa è però la cultura di collaborazione che crea in seno alla scuola, sia fra gli studenti che fra gli insegnanti che vi partecipano. Quando visitai la scuola gli studenti stavano studiando le conseguenze del disastro della petroliera Exxon Valdez in Alaska. Il loro obiettivo era di elaborare un progetto e a questo scopo erano disposti a prendere in esame tutti le possibili proposte per quanto assurde sapendo che gli altri avrebbero ascoltato e che nessuno gli avrebbe preso in giro per le loro idee. Una delle idee calde emerse nel corso della mia visita per esempio fu che si potevano ripulire gli uccelli dal petrolio usando il burro di arachidi come una specie di “assorbi petrolio”. Nessuno rise: anzi analizzarono affonda l'idea notando tra l'altro che doveva essere facile procurarsi burro di arachidi perché “ce n'è talmente tanto”. Questi bambini avevano imparato a trattare le idee con rispetto con un atteggiamento pragmatico e attivo. Erano seriamente occupati a cercare di giustificare di fronte a una comunità impegnata nella risoluzione di un problema perché gli assorbi petrolio potessero essere un'idea fantastica per salvare uccelli danneggiati da una fuoriuscita di petrolio e nel far questo stavano insegnando gli uni agli altri su un piano di uguaglianza e facevano parte di una vera comunità il cui scopo era proprio l'insegnamento attraverso la partecipazione”.

⁵ L'elenco delle piattaforme messe a disposizione del MIUR sono rintracciabili al seguente link: <https://semplice.come.it/innovazione-scuola-del-futuro/>

una serie di piattaforme ⁵ pensate a “liberare la scuola non solo dal luogo ma anche dalle restrizioni temporali”. Si parla di lezione asincrona che gli studenti possono decidere di seguire in qualsiasi momento della giornata.

In senso provocatorio, la rivoluzione digitale fa venir meno anche il paradigma della *routine scolastica*, che rappresenta l’investimento pedagogico maggiore che a partire dalla scuola dell’infanzia e fino alla scuola secondaria superiore, accompagna lo studente nel suo percorso di crescita autonoma e responsabile.

Si comprenderà bene, che la scelta non può essere *scuola digitale* o *scuola non digitale*. La scelta è sintetizzata ancora una volta nelle parole del Mastro Manzi quando invita alla ricerca del *valore aggiunto del medium* senza sacrificare l’intelligenza artistica ed emotiva degli studenti e degli insegnanti.

Ragionevolmente, il riconoscimento epistemologico del paradigma della centralità dello studente è in connessione con l’esigenza dello sviluppo professionale degli insegnanti, ai quali è affidato il mandato storico di investire pedagogicamente sulla qualità dei livelli di istruzione (Bruner,1991).

Oggi, siamo protagonisti coatti e spettatori stupiti di un “processo di apprendimento aumentato” che però rappresenta dal 2000 la “terza via”

⁵ L’elenco delle piattaforme messe a disposizione del MIUR sono rintracciabili al seguente link: <https://semplicecone.it/innovazione-scuola-del-futuro/>

(Binanti, 2016, pp. 30-31) della formazione professionale tecnologica e digitale ⁶ degli insegnanti.

“Che si fa ora?” diventa la domanda di rito.

La società della conoscenza e dell’informazione, ha retto il ritmo delle trasformazioni sociali. I processi di apprendimento sono stati stressati fino allo stremo ed è inevitabile che essi si siano profondamente trasformati. Le componenti che maggiormente hanno vissuto la trasformazione sono stati i docenti e gli studenti, e con essi le famiglie.

La realtà ci ha consegnato una fotografia sgradevole: se da una parte gli insegnanti hanno cercato di garantire un *servizio scolastico*, dall’altro le difficoltà professionali nell’utilizzo delle tecnologie, da un punto di vista tecnico e assiologico, sono state veramente molte e manifeste.

Ciò significa, che anche al tempo di COVID-19, il tema della formazione professionale degli insegnanti è risultato carente nonostante l’affermarsi del ruolo strategico che la scuola riveste nelle politiche innovative italiane ed europee.

Pensare, ancora oggi, ad una proposta di formazione dei docenti secondo una prospettiva top-down, si comprenderà bene, la perdita di efficacia nella co-costruzione della relazione con lo studente. Diversamente, invece, l’esperienza vissuta dai nostri docenti in emergenza epidemiologica potrà rappresentare una possibilità di apertura di nuove proposte su classiche aree

⁶ Piano Nazionale Scuola Digitale- MIUR in https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/2014_archivio/home03_140601_Piano%20Nazionale%20Scuola%20Digitale.pdf

di formazione professionale dei docenti (epistemologico, fenomenologico, metodologico, referenziale e tecnologico) a partire dagli stessi docenti e secondo modelli formativi bottom-up.

Nell'ipotesi di un modello *e-learning integrato* (idem), occorrerà forse anche “sovvertire” i modelli di formazione dei docenti riflettendo seriamente sul ruolo che le tecnologie hanno nella nostra cultura e sul potenziale educativo.

L'emergenza sanitaria, ha profondamente modificato il “vivere insieme” le relazioni familiari e quelle sociali.

Le criticità emerse, aprono nuove piste di ricerca pedagogica alle quali non ci si potrà sottrarre:

1. la possibilità di rintracciare nella tecnologia un *valore aggiunto* affinché non si rinunci ad un confronto creativo tra studenti e insegnanti;
2. il paradigma della centralità dello studente” si coniuga ancor di più con la competenza dell'insegnante, a cui spetterà il compito di motivare lo studente in una prospettiva di vicinanza, caratteristica propria della lezione asincrona;
3. riscoprire l'alleanza con la famiglia in un nuovo patto di corresponsabilità educativa.

Ne conviene, che non è questo il momento di dibattiti sterili e di prese di posizione. L'emergenza epidemiologica, ci sta insegnando ben altro. L'attuale momento storico ci invita alla ricerca di principi e categorie comuni del classico *modus operandi* al fine di individuare forme e modelli

che possono coniugarsi con la possibilità di un elearning integrato che non depauperi l'essenzialità pedagogica del vivere il tempo della scuola.

È questo il tempo di dedicarsi come comunità pedagogica alla ricerca di nuovi scenari educativi con l'unica certezza che oggi abbiamo: non è mai troppo tardi per porsi delle domande ed imparare ciò di cui abbiamo bisogno.

Bibliografia

Binanti, L.,(2016). *Quaranta anni di formazione in servizio dei docenti in Italia* in Perla L., Tempesta M., (a cura di) *Teacher education Puglia. Università e scuola per lo sviluppo della professionalità docente*. Pensa Multimedia:Lecce.

Bruner, J. (1995). *Verso una teoria dell'istruzione*. Armando: Roma.

Bruner, J.(1996). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli Editore:Milano.

Cattanei, G., Campanini, G., Ribolzi, L., Cattaneo, M., Garassini, A., Siri G., Tampieri, G., Vico, G., Paparella, N.,(1987). *Bambino e la società del computer: quale educazione?*. Editrice La Scuola: Brescia.

Fiore, Q., McLuhan, M.,(2011). *Il medium è il messaggio*. Corraini:Mantova.

Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli Editore:Milano.

Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Erikson:Trento.

Morin, E. (2020).*Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?* (Trad. a cura di Eugenio Bongioanni). Mimesis: Sesto San Giovanni (MI).

Postman, N., Weingartner, C.,(1973). *L'insegnamento come attività sovversiva*. La nuova Italia:Firenze.

Sen, A. (2006). *Scelta, benessere, equità*. Il Mulino: Bologna.

Valle, M.,(2017). *La pedagogia Montessori e le nuove tecnologie. Un'integrazione possibile?*. Il Leone Verde:Torino.

Sitografia

Delors, J.(1989). *Nell'educazione un Tesoro. Rapporto all'UNESCO della commissione Internazionale sull'educazione del XXI secolo*, in http://www.fismvenezia.it/Download/Materiale/Materiale_Pedagogico/POF/J.%20Delors,%20Nell'educazione%20un%20tesoro.pdf (consultato maggio 2020).

Marchesini, G. (2005). *Quando: trecento posizioni per interrogarci sul futuro della scuola*. Meltemi editore:Roma in https://books.google.it/books?hl=it&lr=&id=2t06I_kybdC&oi=fnd&pg=PT4&dq=quando+trecento+&ots=nLrEAUli-d&sig=t9s7dLHgqu7aumCV5Jyla6tTzI4&redir_esc=y#v=onepage&q=quando%20trecento&f=false (consultato aprile/maggio 2020).

Fadda, R. (2018). *Riflessioni inattuali intorno ad una categoria attuale: il cambiamento e il suo rapporto con la formazione umana*, in <http://www.giornaledipedagogiacritica.it/index.php/gdpc/article/viewFile/143/145> (consultato gennaio 2020).

Farnè, r. (2014) *Perché ancora oggi “non è mai troppo tardi”* in https://www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS_ITEM:2518 (consultato aprile 2020).

Piano Nazionale Scuola Digitale- MIUR in https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/2014_archivio/home03_140601_Piano%20Nazionale%20Scuola%20Digitale.pdf (consultato maggio 2020).